

Az értékelés, osztályozás mint nevelési eszköz

A pedagógiai folyamatnak nélkülözhetetlen része az ellenőrzés, valamint az ehhez kapcsolódó értékelés és ennek egy sajátos iskolai formája: az osztályozás.

Az *ellenőrzés* a pedagógusnak az a tevékenysége, amely feladatok kijelölésével, kérdések feltevésével kiváltja, és a tanulók szóban, írásban, rajzban, mozgásban adott megoldásait, válaszait felfogja.

Az *értékelés* az így kapott információk minősítését jelenti a tantervek összevetésével, figyelembe véve a választ adó tanuló egyéniségét, adottságait, fejlődését. A minősítés egyik formája az információknak a minőségi-mennyiségi összevetése, részben egy konkrét mércéhez (a tantervi követelményekben), részben pedig egymáshoz viszonyítása alapján osztályokba sorolása, azaz az *osztályozással* való értékelés.

A pedagógiai folyamat minden tényezője az iskolarendszertől a tananyagon keresztül a pedagógus személyiségének megnyilvánulásáig valamilyen formában *eszköz*, a tanuló személyisége formálásának, önmaga és a társadalom számára hasznos kibontakoztatásának az eszköze.

Mi a szerepe az értékelésnek, osztályozásnak ebben a tervezett-szervezett és spontánul is ható eszközrendszerben?

Az ellenőrzés sajátosan preventív módszer: a hibák, hiányosságok, gyakran már a „veszélyhelyzetek” feltárásával lehetővé teszi azok megszüntetését vagy megelőzését, így biztosítva az egyenletes, egyenes vonalú, harmonikus szellemi, erkölcsi, fizikai fejlődést.

Az ellenőrzésen alapuló értékelés a tapasztaltaknak egy normával való egybevetését, normához való viszonyítását jelenti, minősítésében, osztályozásával a helyileg vagy országosan meghatározott standardhoz képest elért eredményt tükrözi. Ezzel hármas funkciót lát el: egyrészt tájékoztatja a nevelőt és a tanulót az eredményekről, hiányosságokról, másrészt mind a pedagógust, mind a növendéket megerősíti a végzett közös munka helyességében, értelmében, biztatja, ösztönzi a jobb teljesítményekre, valamint megóvjá a káros beidegzésektől, vagy ezek korrigálására késztet. De a minősítés, osztályozás jelzés az iskolán kívülieknek: a családnak, a gyerekekkel foglalkozóknak, más iskolának is, hogy a gyerekek mit és milyen szinten ért el.

Mérni, értékelni csak rögzített teljesítményt lehet, azaz valamely ismeretnek, tevékenységnek azt a szintjét, melyet alkotó alkalmazás, új feladatok megoldására történő felhasználás és az ehhez szükséges jártasságok, készségek jellemeznek. Az „alkotó alkalmazást”, az „új feladatok megoldását” egészen távan értelmeztük – a tantervi követelményeknek is megfelelően – a ráismeréstől az ismeretek olyan műveletkombinációkban való alkalmazásáig, amely a szó szoros értelmében új produktumot hoz létre. A mért teljesítmény minősége szerint lehet a tanár által közvetlenül irányított, lehet közvetve irányított, legmagasabb fokon önálló tanulói teljesítmény. Az új tantervek rendszerint jelzik is a várt teljesítmény minőségét a követelmények felsorolásakor az „önállóan”, „a tanító kérdései alapján”, „a tanító segítségével” és hasonló kifejezésekkel.

A tanulók mérhető és mérendő teljesítményei nagyon széles skálát mutatnak, melyek közül egyesek bizonyos tantárgyakra jellemzőek, mások alkalmanként kerülnek az érdeklődés középpontjába és szerepelnek a mérés alapjául, szempontjául. A teljesség igénye nélkül a leggyakrabban mért tanulói teljesítményeket a következőképpen csoportosíthatnánk:

1. A szóbeli műveletek eredményei: problémamegoldások, bizonyítások, a megtanultak logikus előadásai, részvétel vitában, kérdésre adott válaszok stb.

2. Az írásbeli és rajzos műveletek eredményei: dolgozatok, beszámolók, feljegyzések, kivonatok, nyomtatott feladatok, programok megoldásai, szerkesztések, mérések, ábrázolások, táblázatok stb.

3. A manuális tevékenység eredményei: munkadarabok, gyűjtemények, tablók, makettek, modellek összeállítása stb.

4. Művészi (igényű) teljesítmények: felolvasás, vers- és prózamondás, szónoklat, énekes és zenei produkciók, képzőművészeti alkotások, tánc, művészi torna stb.

Lehet ellenőrizni, mérni és értékelni kollektívák teljesítményeit is. Ebben az esetben a csoport, osztály teljesítménye nem egyszerűen a csoportot, osztályt alkotó tanulók egyéni teljesítményeinek az összege, hanem a *közös munkával*, az *együtt* megteremtett produktum. Csoportmunka során az egyének teljesítménye csak szélsőséges megjelenésében és legfőképpen a közösséghez való viszonyként értékelhető: nem vesz részt a közös munkában (passzív vagy azzal szemben álló), esetleg mindent maga akarván végezni másokat kényszerít passzivitásra. Mindkét „egyéni teljesítmény” a közös munka rovására megy. Az igazi közös munkában az egyes résztvevők teljesítményét inkább csak becsléssel tudjuk értékelni, ez viszont nagyon sok tévedés forrása lehet.

Gyakori – nemegyszer szinte elkerülhetetlen –, hogy a tanuló tényleges teljesítménye helyett pusztán az emlékezőképesség szintjét mérjük akár feladatlapplal, akár „a lecke felmondásával”. Természetesen nélkülözhetetlenek a gondolkodási műveletekkel feldolgozott, így elsajátított szövegrészek, versek, szavak, kifejezések meghatározások, törvények és szabályok, valamint az ezekhez támpontul szolgáló adatok emlékezetbe vésése; tehát nyilván mérnünk kell, értékelnünk kell a memória befogadó és aktivizáló képességét is. Ez elengedhetetlen a későbbi alkotó tevékenységhez. De az emlékezetbe vésés és az emlékezetből felidézés eszközjellegű tevékenység csak.

Még ha adandó alkalmakkor és meghatározott céllal a tanulók teljesítményét alkotó egyes műveletek szolgálnak is alapul a teljesítmények méréséhez, értékeléshez a *tanuló egész személyiségét* vesszük figyelembe egy sajátos tevékenység alapján és folyamán. Hangsúlyozom ez utóbbit: nem kaphatunk még csak megközelítően reális képet sem a tanuló tudásáról, képességeiről, ha nem folyamatában és nem változatos módon ellenőrizzük. *Folyamatában*, azaz a témazárók közötti időben is, az új téma(kör) feldolgozása közben is. Ekkor derül ugyanis fény arra, hogyan és mennyire tudta tanítványunk aktivizálni az új anyag feldolgozásához a szükséges, de korábban megszerzett ismereteit, készségeit, kialakított képességeit, sőt egyéni adottságait és az iskolán kívül kapott információt is, ekkor ismerhetjük meg munkatempójukat, megfigyelés- és gondolkodásmódjukat, érdeklődésüket a tárgy, a téma iránt. Az ellenőrzés csak így töltheti be preventív funkcióját, az értékelés figyelmeztető, serkentő vagy elismerő hatása ilyenkor érvényesülhet még idejében.

Változatos módon ellenőrizzünk: azaz mindazokat a szóbeli, írásbeli, manuális, mozgásos és művészeti műveleteket és teljesítményeket, amelyeket egyrészt a tantárgy és a téma lehetővé tesz, másrészt amelyekkel több oldalról, tehát teljesebben ismerhetjük meg tanítványainkat. Együttal biztosíthatjuk nekik azt is, hogy a számukra legjobban megfelelő teljesítményformában is, vagyis a maximumot nyújtva adhassanak képet tudásukról.

Valamennyi értékelési mód alkalmazásában *alapvető követelmény az objektivitásra való törekvés*, különösen akkor, ha az értékelés osztályzatban is realizálódik.

A *szubjektív tényezők* azonban – szerencsére! – nem küszöbölhetők ki teljesen az értékelésből. Ilyen tényezők lehetnek a pedagógus alkati sajátosságai (szigorú-

ság – engedékenység, határozottság – határozatlanság, következetesség – következetlenség, a megfigyelő- és ítélőképesség foka stb.), általában érzelmei (a gyermek vagy a gyermekcsoport iránt, gondok, fáradtság, idegesség stb.) és felkészültségének foka (általános és szaktudományi, pedagógiai, pszichológiai, metodikai, iskolapolitikai műveltsége, látóköre, világnézete, az adott óra feladataira való konkrét felkészültsége stb.). Pedagógiai szándékkal is befolyásolhatja az értékelést, osztályozást is olykor a minősítés célja (önbizalom keltése, serkentés, kényszerítés, az önhittség visszafogása, a tárgy megkedveltetése stb.). A tanári egyéniség és az éppen aktuális nevelési feladatok színezhetik az értékelést, de nem gátolhatják a tárgyilagosságra, a valóság hű, objektív megítélésére való törekvést az osztályozásban.

Sokkal gazdagabb a *szubjektív értékelési eljárások* csoportja, melyben megtalálható a pedagógusnak szóval, tekintettel, arckifejezéssel, gesztussal tett reagálása a teljesítményre, a megbízatások adása vagy megvonása, a megszólítás formája és hangneme, a társak véleménye, a rangsor az osztályban, az oldottság vagy a szigorú „három lépés” tartása, az óravezetés hangneme stb. Az értékelés mindkét módja, különösen ez utóbbi szerves alkotóeleme a tanár-diák viszonyoknak.

Az értékelés, osztályozás nagyon sok hibalehetőséget hordoz, számtalan külső és belső konfliktus előidézője volt és bizonyára marad is, rengeteg szó, írás, vita szállt síkra mellette és ellene. Azt nem vitatja senki, hogy az ellenőrzés nélkülözhetetlen, de mi szükség az eredmények, a teljesítmények értékelésére, minősítésére, néhány számjeggyel való osztályozásra a „megfelelt – nem felelt meg” helyett?

Kicsik és nagyok, egyének és közösségek, mindenki, aki valamilyen tevékenységet folytat, tudni akarja, hogyan végezte munkáját, mi annak az értéke. Van ugyan saját mércéje is ennek megítélésére, de igénye is arra, hogy ezt a mércét „hitelesítse”, összevesse mások, az általa erre a feladatra elfogadottak (pl. szülő, barát) vagy az erre a feladatra képzettek és hivatottak véleményével, megítélésével. Ehhez hozzájárul még annak a tudata is hogy mások más szemszögből látják teljesítményét, hasonlítani tudják az ő korábbi eredményeihez vagy egy meghatározott külső normához. Megfogalmazottan vagy tudat alatt mindenki érzi, hogy a *saját érdekében* van elsősorban szüksége teljesítménye minősítésére, valamilyen értékrendbe való besorolására. Igazolást vagy biztatást, hibáinak vagy erényeinek feltárását, megerősítését és valamiféle elismerést vár az értékeléstől. Nagyra becsüli a szubjektív módozatokat, de szüksége az objektív mérésen alapuló, reális értékelésre van. Az értékelés, osztályozás pedig éppen ennek az igénynek a kielégítésével teljesíti eszköz-szerepét a személyiség formálásában.

Hogyan értékeljünk, osztályozzunk, hogy ez a leghasznosabban tölthesse be a nevelésben-oktatásban eszköz szerepét?

A lehető legváltozatosabb, a mérendő-értékelendő ismeretnek műveletnek, tevékenységnek, képességnek legmegfelelőbb módokat, eszközöket, formákat alkalmazzuk! Ehhez viszont az szükséges, hogy metodikailag megtervezzük azokat a lehetőségeket, amelyekben a tanulók teljesítményei megmutakoznak, és értékelhetően mérhetők. Számos eljárás minden tantárgy oktatásában alkalmazható, sok azonban csak egy-egy tantárgyban használatos.

A pedagógiai folyamatot olyan szempontból is meg kell tervezni szervezését, módszereit és eszközeit tekintve, hogy abban állandósuljon az információáramlás a tanulóktól a pedagógus felé, így minimálisra csökkentve a témazárók és felmérők esetlegességét, mely akadályozhatja, torzíthatja a tanulók egész személyiségének folyamatban való sokoldalú minősítését.

A tanulók is mindig tudják, mit és miért értékeltek úgy nevelői, mire és miért kapták az érdemjegyet, a félévi, év végi osztályzatot! Ne csak a jegyről értesülje-

nek, hanem közölgék velük azt is, hogy az adott összeteljesítményen belül mely műveletek érik el vagy haladják meg a kívánt színvonalat, s melyek és milyen mértékben maradnak el attól. Változtatni csak ennek ismeretében tudnak, különösen, ha segítséget kapnak egyúttal ahhoz is, hogyan próbáljanak meg változtatni, javítani, felzárkózni.

A mérésből, értékelésből, minősítésből, sőt osztályozásból sem tudjuk kiszűrni a szubjektív elemeket. Nem is szükséges, hisz ezeken keresztül is gyakorolható az egyéni bánásmód. De arra ennek ellenére is törekednünk kell, hogy a végső, a bizonyítványba is bekerülő osztályzat a tantervi követelményeken alapuló, sokoldalú mérés eredményeként összegzett, reális értékelést tükrözzön.

IRODALOM:

Pedagógiai Lexikon I. és III. kötet.

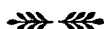
Nagy Sándor: Didaktika = Tankönyvkiadó 1967.

Mérés, értékelés, osztályozás = OPI – MPT 1970.

Szokolszky István: Pedagógiai tanulmányok = Tankönyvkiadó, 1972.

Ágoston György–Nagy József–Orosz Sándor: Mérések módszerei a pedagógiában = Tankönyvkiadó 1971.

Kádárné Fülöp Judit: Az értékelési taxonómia – általános pedagógiai perspektívából = Pedagógiai Szemle 1979/4.



LŐRINCZNÉ DR. SZABÓ MARGIT

Esztergom

Gondolatok a felzárkóztatásról

Sok munkát, előkészületet, lelkiismeretességet, ragalmasságot, ötletet, alapos szakmai, logikai, pszichológiai, pedagógiai felkészültséget igénylő *nevelő-oktató tevékenység a felzárkóztatás*.

Sokrétű pedagógiai tevékenység. Segítő, fejlesztő foglalkozás olyan tanulókkal, akiknek a tantervi követelmények elsajátításához szükséges ismeretei, képességei, készségei hiányoznak.

Nemcsak ismertekben egészíti ki a lemaradókat, hanem *megismerő*, gondolkodó, *munkavégző képességeiket is fejleszti*, készségeiket gyakoroltatja, a *lemaradás okait megkeresi*, igyekszik azt kedvezően befolyásolni.

Nem egyenlő a felzárkóztatás az alkalmankénti korrepetálással, mert a totális gyermeki személyiséget akarja célirányosan fejleszteni. A felzárkóztatás igénye minden iskolafokon jelentkezik. Már óvodáskorban kívánatos lenne az értelmi fejlődésben lemaradt gyermekeket az adottságaiknak megfelelő szintre fejleszteni. A szakírók egy része ugyan úgy vélekedik, hogy már késő a 4–5–6 éves gyermekek szellemi képességeit vizsgálni, erre 1 éves kor előtt lenne szükség, mert utóbb mind jobban csökken a korrekció lehetősége. Megfelelő teszttel már a 3 hónapos csecsemőnek is ellenőrizhető a szellemi képessége.

A lemaradással járó problémahelyzetek megoldása, a legcélravezetőbb konkrét módszerek megválasztása, a felzárkóztatás eredményeinek rendszeres ellenőrzése az iskolák önállóan megoldandó feladatai közé tartozik.

A felzárkóztatás folyamatát *helyzetfeltárással* kell indítanunk. A helyzetfeltárás célja: egyrészt a tudásbeli,

másrészt a neveltségi hiányok